

El bienestar emocional en las niñas y los niños

Children's Emotional Wellbeing

Manuel López-Pereyra

Departamento de Educación,
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
manuel.lopez@ibero.mx

Carolina Armenta-Hurtarte

Departamento de Psicología,
Universidad Iberoamericana
Ciudad de México, México
carolina.armenta@ibero.mx

María del Pilar Gómez Vega

Doctorado Interinstitucional
en Educación, Universidad
Iberoamericana
Ciudad de México, México
pilitasgo@gmail.com

Oisleidys Puerto Díaz

Maestría en Investigación y Desarrollo
de la Educación, Universidad
Iberoamericana
Ciudad de México, México
osleidyta25@gmail.com

Fecha de recepción: 17 de julio de 2020.

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2020.

Resumen

Este artículo presenta una revisión del tema de bienestar emocional en las niñas y en los niños desde un enfoque de bienestar psicológico. Éste corresponde al componente psicosocial de la calidad de vida, pues compromete la estabilidad física y emocional. Se propone que las emociones forman parte crucial de desarrollo humano, y se encuentran presentes en las relaciones familiares, escolares, con los pares y con el entorno. En este sentido, se reconocen las expresiones de las emociones como parte fundamental del desarrollo infantil, la inteligencia y el bienestar emocional en las niñas y los niños (Buitrago *et al.*, 2019). Desde este punto de vista, se destaca la participación de la familia como una relación de interacción y convivencia significativa para el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional en la expresión de necesidades, intereses e ideas de las niñas y los niños.

Palabras clave:

emociones, educación socioemocional, inteligencia emocional, primera infancia

Abstract

This article presents a review of the issue of emotional well-being in children from a psychological well-being approach. Psychological well-being corresponds to the psychosocial component of quality of life by compromising physical and emotional stability and well-being. This text sets forth emotions are a crucial part of human development, since it is present in family and school relationships, with peers, and with the social context. In this sense, it recognizes expressions of emotions as a fundamental part of child development, intelligence, and emotional well-being (Buitrago et al., 2019). From this point of view, family participation stands out as meaningful interaction and coexistence relationship for children's development of emotional awareness, emotional regulation, expression of needs, interests, and ideas.

Keywords:

emotions, socioemotional education, emotional intelligence, early childhood

Introducción

El bienestar está vinculado con una amplia gama de indicadores físicos, emocionales y sociales que refieren a la salud física y mental de las personas. El estudio del bienestar en la infancia y adolescencia es un campo que continúa requiriendo desarrollo y aportaciones de la investigación, puesto que ésta se ha enfocado en la adultez, así como en contextos distintos (Alfaro, 2015). Las investigaciones en torno al bienestar han aumentado debido al interés creciente en sus componentes psicosociales asociados al contexto y a la calidad de vida; este constructo va más allá de lo material y permea elementos emocionales y psicológicos. El interés en este tema surge en la rama de la psicología positiva, cuyo énfasis se centra en el estudio científico de las experiencias, los rasgos individuales y el desarrollo de aspectos positivos en las personas para prevenir la incidencia de psicopatologías (García y García, 2015).

Las tres líneas conceptuales que se derivan del bienestar con mayor énfasis son: el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (González-Fuentes y Andrade, 2016; Ryff y Singer, 2006; Zubieta y Delfino, 2010). El bienestar subjetivo se entiende desde la perspectiva hedónica, la cual indica que el bienestar se conforma a partir del balance entre afectos positivos y negativos, y la satisfacción con la vida (González-Fuentes y Andrade, 2016). Por el otro lado, el bienestar psicológico, desde la perspectiva eudemonista



se centra en la autorrealización y sus consecuencias en el funcionamiento psicológico pleno de las personas (Ryff y Singer, 2006). La perspectiva eudemonista integra los aspectos sociales dando paso al surgimiento del bienestar social. Este bienestar consiste en la valoración que se otorga a las circunstancias y el funcionamiento dentro de una sociedad (Zubieta y Delfino, 2010).

En este sentido, el bienestar emocional está comprendido dentro del bienestar subjetivo. Éste surge de la agrupación de sus componentes: los afectos positivos, los afectos negativos y la satisfacción con la vida, los cuales se dividen en dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva (González-Fuentes y Andrade, 2016). Para los autores, la dimensión cognitiva comprende la evaluación de la satisfacción de vida. La dimensión afectiva comprende la presencia de sentimientos positivos y negativos, a esta última se le cataloga como bienestar emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014). El estudio del bienestar subjetivo implica aproximarse a la definición de felicidad. Esta categoría, importante en la psicología positiva, hace referencia a la preponderancia del afecto positivo sobre el afecto negativo, en la evaluación afectiva de la propia situación vital (Andrés *et al.*, 2014). Debido a que surge a partir de la evaluación de afectos positivos y negativos, también se denomina bienestar emocional (Moyano y Ramos, citado por Andrés *et al.*, 2014).

Este tipo de bienestar corresponde al componente psicosocial de la calidad de vida, pues compromete la estabilidad física y emocional. Como se mencionó antes, las emociones forman parte crucial de desarrollo humano, y se encuentran presentes en las relaciones familiares, escolares, con los coetáneos y con el entorno (López, 2014; Araque, 2015). Los abordajes sobre el bienestar subjetivo han tomado relevancia en los últimos años, aunque con énfasis en población adulta, en comparación con investigaciones en niñas y niños. Medir y monitorear el bienestar subjetivo en niñas y niños es necesario porque posibilita conocer sus percepciones respecto a sus vidas. Además, ofrece información acerca del mejoramiento de la calidad de vida en estas edades (Oyanedel, 2015).

De acuerdo con Raciti y Vivaldi (2018), el enfoque basado en la experiencia subjetiva de las niñas y los niños y en su vivencia conlleva a entender que su papel tiene un rol más activo dentro del contexto social, y por ello en la definición y evaluación de las dimensiones que componen su bienestar, por lo que serían cuatro los ejes que dirigen su evaluación: a) desde reconocer el bienestar con una vi-

sión integral y multidimensional; b) desde el reconocimiento de los aspectos subjetivos de las niñas y niños en su cotidianidad (agencia, participación, seguridad); c) desde aspectos enfocados en lo positivo y la calidad de vida de las niñas y niños; y d) desde una perspectiva centrada en la observación del bienestar en la vida diaria actual de las niñas y los niños (*well-being*). El reconocimiento está en que el sentido de bienestar para las niñas y los niños no sólo debe considerarse un aspecto a futuro en el que se prepara para su vida adulta, sino en la condición presente en el que se garantice su derecho como sujeto de una sociedad. Es por ello que la educación emocional resulta importante en el desarrollo integral de la persona.

Autores como Bisquerra (2007) y Oros (2014) la consideran un proceso educativo continuo y permanente, potenciador del desarrollo de las competencias emocionales y complemento de las cognitivas. A su vez, constituye una condición primaria para el despliegue de la personalidad y contribuye a desarrollar una actitud positiva ante la vida (Muchiut, 2018).

En la actualidad se ha convertido en un tema de interés, ya que los nuevos ritmos de vida están transformando los marcos habituales de relaciones, afectos y comunicación, a través de los cuales las niñas y los niños van adquiriendo habilidades sociales de respeto, ayuda y empatía. Esta situación emerge debido al modelo de vida actual, en el que las madres, los padres o cuidadores principales desarrollan diversas actividades. Los momentos de ocio para compartir disminuyen y se comienza a generar un vacío emocional infantil que debe ser cubierto por la escuela (Díez, citado por Araque, 2015). De acuerdo con Oros (2014) los estudios realizados en población infantil evidencian que la implementación sistemática de estrategias para promover el desarrollo emocional en la infancia va ligada a un aumento en el bienestar y a una mejoría en el desenvolvimiento general de los mismos.

Para la niñez y adolescencia, la disponibilidad de estudios dista mucho de alcanzar la cantidad de resultados que encontramos con la población adulta. Además, son aún menos los estudios sobre el bienestar emocional en la población infantil que en el de la adolescencia (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014). Cabe destacar que los estudios con los que se cuenta permiten inferir que el desarrollo del bienestar es relativo a cada etapa de la vida, por lo que va a diferir de acuerdo con la edad de las niñas y los niños (Casas, 2010). Es importante puntualizar que la etapa del desarrollo infantil es un periodo crítico en el que se producen diversos cambios en las habilidades cognitivas,



las cuales se van tornando hacia un pensamiento más abstracto que permite la reflexión e internalización de las personas (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

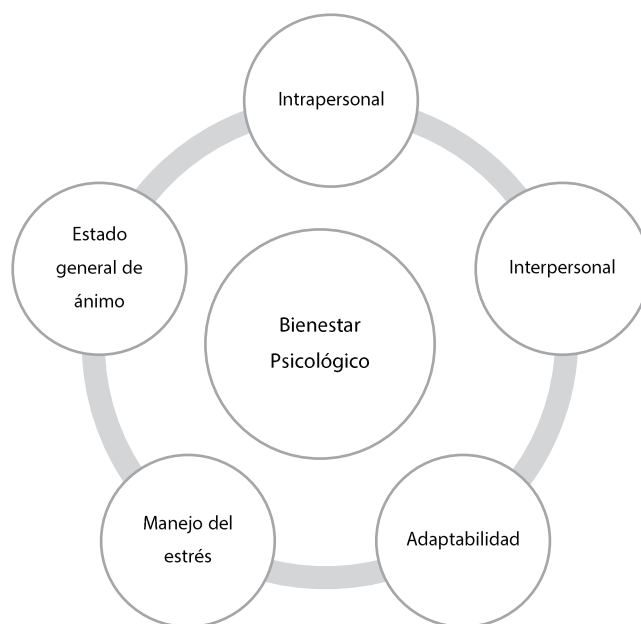
Desarrollo infantil y el bienestar emocional

Un punto fundamental es identificar las emociones y el bienestar como aspecto primordial en el desarrollo de las personas. En este sentido, Buitrago *et al.* (2019) refieren que el reconocimiento y la expresión de las emociones por medio de palabras son fundamentales en la inteligencia social y emocional de las niñas y los niños, puesto que favorecen procesos reflexivos y de discusión. En su investigación para identificar el coeficiente emocional en niñas, niños y adolescentes, toma como base el Modelo de Inteligencia Social y Emocional (Bar-On, citado en Buitrago *et al.*, 2019).

Este modelo considera las habilidades emocionales y sociales como parte del bienestar psicológico; para ello parte de cinco ámbitos: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo. Los resultados hacen explícito que la edad está relacionada con el desarrollo y comprensión de las emociones y la forma en la que se van haciendo conscientes dentro de las experiencias personales. Asimismo, se resalta la necesidad de crear ambientes positivos de aprendizaje en lo que se reconoce como alfabetización emocional de las niñas, niños y adolescentes dentro de los contextos escolares (Buitrago *et al.*, 2019).

En la infancia comienza el descubrimiento de las emociones, el intento de regulación en las mismas, así como la búsqueda de respuestas adecuadas. Tanto el aprendizaje como el desarrollo emocional van a influir en el bienestar y calidad de vida del infante (Cepa *et al.*, 2016). Debido al inicio de la etapa escolar, se crean nuevas relaciones que implican un intercambio tanto emocional como social. En esta interacción comenzarán a expresar sus emociones y a interpretarlas (Cepa *et al.*, 2016). De acuerdo con Urbina (2020), las niñas y los niños deben identificar y reconocer sus emociones, de esta manera desarrollarán habilidades de autorregulación y de respuesta antes diversas experiencias sociales y personales.

 **Figura 1.** Modelo del bienestar social-emocional




Fuente: adaptado de Buitrago *et al.*, 2019.

Como lo mencionan Buitrago *et al.* (2019), las experiencias emocionales que viven las niñas y los niños en los espacios sociales permean en los vínculos, satisfacciones y calidad de vida, así como en su desarrollo social y emocional. Es en estos espacios sociales, como la escuela, donde las niñas y los niños reconocen y gestionan su inteligencia social y emocional. En la Figura 1 se destaca el Modelo de inteligencia social y emocional de Bar-On (citado en Buitrago *et al.*, 2019, p. 52), el cual presenta las habilidades emocionales que potencian el bienestar psicológico de las niñas y los niños. Es importante reconocer que esta regulación de experiencias emocionales, como la empatía, la asertividad, la independencia, la autorrealización, entre otras, son esenciales para lograr un bienestar psicológico. De acuerdo con Buitrago *et al.* (2019, p. 49), “la regulación emocional tiene una importante incidencia en los ajustes psicológicos y sociales, así como en el bienestar”.

En este sentido, es necesario evidenciar las características del desarrollo emocional de las niñas y niños. Como se indica en la tabla 1, a los tres años comienza la regulación emocional. Al principio, la regulación será escasa, por lo que es nula la capacidad para ocultar sentimientos. El lenguaje será el medio de comunicación de las

emociones en esta etapa. Además, permitirá la comprensión de la realidad por la cual se comunicarán las experiencias, inquietudes e ideas dando paso a la imaginación y fantasía (Cepa *et al.*, 2016).

Asimismo, comienzan a asociar las emociones con lo que los rodea, desde los acontecimientos hasta las personas. Se vuelven selectivos sobre sus relaciones y la forma en que se desenvuelven en éstas. En cuanto a los acontecimientos, son capaces de asociar situaciones con emociones y más adelante comenzarán a crear nexos que generalizan a otras situaciones similares. Por el otro lado, surge el reconocimiento de las consecuencias y causas emocionales (Denham, citado por Cepa *et al.*, 2016).

 **Tabla 1.** Características del desarrollo emocional de las niñas y niños en edades tempranas (3 a 6 años)

Edades	Características
3 años	Empiezan a mostrar una capacidad limitada de ocultar sus verdaderos sentimientos. Son capaces de evaluar sus actuaciones como buenas o malas. Muestran signos evidentes de orgullo ante la realización de tareas difíciles y vergüenza ante el fracaso. El lenguaje se convierte en el medio de expresar sus experiencias, sus emociones e inquietudes, sus fantasías, su imaginación (es de gran importancia para la resolución de problemas y comprender la realidad). Son conscientes en la elección de las personas y las emociones que generan esa relación.
3-4 años	Asocian ciertos acontecimientos con determinadas emociones (cumpleaños con alegría, perder con tristeza) Descubren nexos entre determinados acontecimientos y determinadas emociones. Aprenden acerca de las causas y consecuencias de los sentimientos.
3-5 años	Para entender una situación con contenido emocional, establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción por lo que el resultado para ellos, o es bueno o es malo (posición dicotómica). Alcanzan niveles de madurez e introspección que les permiten determinar qué tipo de reacciones han de tener con otras personas y las consecuencias de éstas; es en este momento cuando se observa lo que es regulación emocional.
4 y 5 años	A partir de los cuatro años utilizan un léxico emocional mediante términos como: tristeza, miedo, enfado. Manifiestan rabia con expresiones verbales. En cuanto a la regulación emocional, cuando presencian discusiones entre padres utilizan la distracción visual. Saben inferir correctamente, por los movimientos corporales expresivos, si alguien está contento, enfadado o triste. A los cuatro años son capaces de explicar las emociones propias y las de los demás en términos de deseo-resultados.
5 a 6 años	Se produce un acelerado aprendizaje de la expresividad emocional. Se dan manifestaciones conductuales que implican estados emocionales: hacer bromas a los compañeros, molestar intencionadamente, etcétera. Comienzan a generar autoconcepto debido al gran progreso en el conocimiento de las emociones. Comienzan a interpretar sus emociones. Se dan cuenta que podrán experimentar varias emociones al mismo tiempo.
6 a 7 años	Comienzan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre teniendo en cuenta que una de ellas precede o sigue a la otra (Gallardo, 2007).
7 a 8 años	Comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias (Gallardo, 2007, p.153).

Fuente: elaboración propia a partir de Cepa, 2016, pp. 76-77 y Gallardo, 2007, p. 153.

De los tres a los cinco años comienzan a evaluar su mundo externo por acciones *buenas y malas*, con un pensamiento dicotómico, el cual igualmente se verá reflejado en la expresión emocional. Esto hace que no haya diversidad de perspectivas emocionales. A su vez, la capacidad cognitiva va en aumento y permite que haya un mayor control en la expresión de éstas en cuanto a intensidad y duración. Esto también es permeado por las reglas de expresión emocional de cada cultura (Camras, citado por Cepa *et al.*, 2016).

De los cuatro a los cinco años comienza a tener una mayor evaluación emocional, esto permite que haya introspección y madurez (Valiente *et al.*, 2004) y que inicie el reconocimiento del lenguaje corporal emocional (Boone y Cunningham, 1998). Por lo tanto, esto se verá reflejado en las relaciones que se tienen con los otros evaluando sus reacciones y las consecuencias que podrían tener sus respuestas emocionales. Además, esto permite que puedan generar explicaciones sobre sus emociones y las de los demás. Lo anterior genera las bases de la expresión emocional, la cual se desarrolla a los cinco años, cuando la expresividad emocional aumenta exponencialmente (Cepa *et al.*, 2016). A los seis años, debido al conocimiento sobre emociones con el que cuentan, pueden comenzar a generar su autoconcepto. A la par, surge la diferenciación con los otros y el manejo de sus propias emociones (Cepa *et al.*, 2016).

De acuerdo con Henao y García (2009), en la cultura se propician diferentes reglas para expresar las emociones. Es por ello por lo que los niños y las niñas adquieren la comprensión de las emociones a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. De esta forma, se refleja que el aspecto cultural marca las pautas frente a sus formas de expresión y las relaciona de acuerdo con el desempeño social que tienen las personas. Se entiende, entonces, que la manera en la que la niña o el niño manifiestan las emociones se va transformando de acuerdo con el repertorio previo que ha generado y el tipo de situación a la que se vean abocados. Hay que señalar que, en el caso de la infancia y la adolescencia, la familia y la escuela son los dos escenarios en los que se van fortaleciendo los modelos de convivencia social y que abonan al bienestar emocional. En la familia, la interacción y el desarrollo emocional tienen un fuerte vínculo. Las niñas y los niños van siendo conscientes de sus propias emociones y van identificando los factores que las causan. De esta manera empiezan a relacionar el porqué de las diferentes emociones que se generan en ellos mismos y en los demás (Henao y García, 2009).



El contexto escolar, las emociones y bienestar emocional

En el caso de la escuela, Berger *et al.* (2009) destacan la importancia de las relaciones interpersonales en ese contexto y la forma en la que éstas generan ambientes afectivos que determinan la forma en que cada niña y niño enfrenta y significa su experiencia escolar. Desde su visión, el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar trae consigo el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que van desarrollando la capacidad de la niña o el niño de conocerse a sí mismo y a los demás, con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad (Cohen, citado por Berger *et al.*, 2009).

De esta forma, se considera que el aprendizaje socioemocional proporciona al ambiente escolar el marco que ayuda a prever situaciones complejas y a promover el bienestar y el éxito de los estudiantes (Payton *et al.*, citado por Berger *et al.*, 2009). Rosa-Guillamón, García y Pérez (2018) agregan que distintas investigaciones han mostrado la relación directa entre la condición física y el bienestar emocional, principalmente en jóvenes.

Además, se identifica el vínculo entre la capacidad aeróbica y la felicidad subjetiva (Jiménez-Moral *et al.*, 2013); así como entre la capacidad aeróbica y la satisfacción vital (Padilla-Moledo *et al.*, 2012). Por lo tanto, sigue siendo de interés la relación positiva entre la condición física y el bienestar emocional, puesto que se evidencian las ventajas de la adopción de hábitos saludables. Igualmente, se constata la pertinencia de reforzar el desarrollo de programas de mejora de condiciones físicas y su efecto en las capacidades psicológicas de las niñas, niños y adolescentes (Rosa-Guillamón *et al.*, 2018).

Desde el punto de vista de Oros, Manucci y Richaud-de Minzi (2011), el desarrollo, la comprensión y el reconocimiento de las emociones en los espacios escolares son necesarios para lograr un bienestar psicológico y emocional en las niñas y los niños. En particular, las autoras reconocen la educación emocional como parte fundamental en el trabajo afectivo y en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, la motivación para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades psicosociales. A nivel de educación primaria se ha identificado una relación entre la condición física y algunos elementos que influyen en el bienestar emocional, tales como: la calidad de vida percibida,

el autoconcepto general, el autoconcepto social y conductual y la ansiedad social (Rodríguez-García *et al.*, 2015; Gálvez, citado por Rosa-Guillamón *et al.*, 2016).

En este sentido, Oros *et al.* (2011, p. 498) sostienen que las intervenciones educativas en la educación socioemocional de las niñas y los niños debe ser “una educación integral, que conjugue armoniosamente la adquisición de capacidades cognitivas con el desarrollo de competencias socioemocionales”. Por tanto, el desarrollo socioemocional está integrado por una serie de habilidades que se relacionan con la conciencia que la persona tiene de las propias emociones y las de los demás, así como de la manera en la que las adapta a su contexto social.

De igual manera, Oros (2014) afirma que la experiencia frecuente de emociones positivas como la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción favorecen el funcionamiento físico y psicosocial en diferentes etapas evolutivas (Rosa-Guillamón *et al.*, 2018). Se evidencia, entonces, que el bienestar se encuentra asociado a diversos indicadores físicos, emocionales y sociales, y por ello su medición será una contribución para entender su estado, comprender los factores que se relacionan y permitir desarrollar acciones que conlleven a su mejora.

El contexto educativo también aporta una estabilidad en el desarrollo psicosocial de las niñas y los niños; Urbina (2020) indica que las rutinas, así como las reglas en los espacios sociales permiten el desarrollo emocional en la infancia. Como lo hace notar el autor, estas situaciones de rutina deben ser flexibles en los cambios sociales y culturales que se presenten; involucrar a las niñas y los niños en las decisiones y cambios en los espacios familiares les da un sentido de pertenencia, autogestión y responsabilidad.

De esta forma, el desarrollo socioemocional está integrado por dimensiones que contemplen la conciencia de sí mismo, la conciencia de los otros, la autorregulación, el interés de solucionar conflictos, el enfrentamiento de situaciones personales, las habilidades de comunicación, entre otras (Berger *et al.*, 2009). Finalmente, en la escuela resulta fundamental que niñas, niños y adolescentes cuenten con espacios donde se rescate su voz, para que se fortalezcan los canales de comunicación basados en escucharse, escuchar a otros y el respeto mutuo.



La familia en el bienestar emocional de niñas y niños

Las habilidades socioemocionales permiten a los niños y las niñas establecer relaciones significativas porque pueden expresar sus necesidades, intereses e ideas (Urbina, 2020). En este sentido, la competencia emocional incluye desarrollar la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y la habilidad de vida para el bienestar (Cepa *et al.*, 2016). En este sentido, la familia impacta sobre el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Actualmente los tipos de familia son más variados porque se viven realidades familiares diversas (Alduán, 2016). Esta situación implica que cada niña y niño tiene más posibilidades de poseer experiencias familiares particulares pertinentes a identificar; junto con las posibles nuevas formas en que expresa sus problemáticas, padecimientos y necesidades de ayuda (Larrama, 2015).

La competencia emocional es considerada un “constructo complejo formado por diferentes dimensiones o habilidades” (Cepa *et al.*, 2016, p. 68). Su importancia radica en que desde la infancia se está en contacto con las emociones, por lo que a través de una gestión adecuada se logra identificarlas y regularlas, alcanzar empatía por los demás y resolver problemas (Cepa *et al.*, 2016). Esto implica un desarrollo integral donde se da importancia a la educación, la cual comprende al ámbito físico, intelectual, afectivo y social de los niños y las niñas. El aprendizaje de la gestión de las emociones permite reconocer las propias y de los demás (Cepa *et al.*, 2016), lo que supone una mejora en la interacción social.

Ahora bien, la literatura reconoce que son “la familia y la escuela... los dos contextos principales de desarrollo del niño” (Alduán, 2016, p. 13), por lo que es primordial potenciar la colaboración escuela-familia como propone Aguado (2010). Es en el trabajo de Bunijevac *et al.* (2017) donde se presentan los modelos de involucramiento maternal y parental, es decir, la forma en que las madres y los padres pueden apoyar en la educación de sus hijos e hijas, más allá de los terrenos escolares. Entre estos modelos se encuentran el enfocado en el consumidor, el enfocado en el experto y el enriquecimiento del currículo, entre otros (Bunijevac *et al.*, 2017). Los nuevos modelos educativos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, se establecen bajo principios donde se activan las redes afectivas, las cuales

están “especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional” (Alba, 2019, p. 58), esto da lugar a que los niños y las niñas “desarrollen la capacidad interna para reconocer las emociones, controlar los estados anímicos y las reacciones ante las diferentes situaciones” (Alba, 2019, p. 60).

 **Tabla 2.** Características de los estilos de interacción familiar.

Estilos de interacción familiar	Características de cada estilo
Madres y Padres autoritarios	Patrón restrictivo de crianza en el que las personas adultas imponen muchas reglas, esperan una obediencia estricta.
Madres y Padres equilibrados	Controlador pero flexible, en el que los padres y madres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos e hijas
Madres y Padres permisivos	Patrón parental aceptador, pero laxo en el que las personas adultas exigen relativamente poco, permiten que sus hijos e hijas expresen con libertad sus sentimientos e impulsos.
Madres y Padres no implicados	Es el menos exitoso, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres y madres que han rechazado a sus hijos e hijas.

Fuente: adaptado de García *et al*, 2009, pp. 788-789.

Por lo tanto, la familia es un ente importante en la formación emocional infantil. Como parte del desarrollo del bienestar afectivo, las figuras parentales deberán contribuir al aprendizaje en la toma de decisiones (individualmente y con apoyo) y al autoconocimiento; porque “conocerse a uno mismo es escarbar en nuestro sustrato emocional, desentrañar nuestros impulsos y entender... las fuentes de nuestra ira y de nuestro dolor para poder convivir más armoniosamente con nuestras emociones y con la de los demás” (Punset, 2015, p. 13). La interacción familiar conlleva también los estilos con que se ejerce la autoridad por parte de padres y madres. Estas prácticas (tabla 2) pueden ser autoritarias, equilibradas, permisivas o las menos exitosas, donde no hay implicación (García *et al.*, 2009), la consecuencia de cada una de ellas se refleja en la conducta infantil en su entorno.

Urbina (2020) enfatiza la necesidad de las niñas y los niños de convivir en espacios donde se sienta protección; de esta manera desarrollarán un sentido de confianza y de seguridad en sus entornos. En este sentido, las familias o cuidadores deben crear relaciones e interacciones de bienestar emocional, “crear un entorno amoroso y afectuoso” (Urbina, 2020, p. 6) que permitan a las niñas y los niños fortalecer su bienestar emocional. Los estudios, como los realizados por García y su equipo de trabajo (2009) sugieren que el estilo de



interacción marital/parental de tipo equilibrado (controlador pero flexible), permite una mejor comprensión emocional y el desarrollo de mejor autoestima. Esto corrobora que es primordial favorecer el desarrollo socioemocional de forma integral a través de la competencia emocional.

Conclusiones

El mundo que las niñas y los niños están conociendo durante su desarrollo está provisto de mayores opciones, es más complejo y provee mayores herramientas para acceder a la información y saber qué hacer con ella. En este punto, debe considerarse que la situación actual por la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 ha generado condiciones que pueden repercutir de forma negativa en la salud mental de niñas y niños. El distanciamiento físico, si bien no se traduce en un distanciamiento social total, sí provoca una disminución en las interacciones cotidianas en el salón de clases, así como familiar y, sumadas a las restricciones impuestas, generan la sensación de aislamiento y una distorsión en el desarrollo socioemocional en la infancia. Bajo estas condiciones, se vuelve relevante reconocer a las niñas y los niños como agentes autónomos, por lo tanto, cuando sus “necesidades, intereses e ideas son atendidas, se sienten valorados e importantes” (Urbina, 2020, p. 2). Esto implica que existe una voz a la que se debe escuchar para poder mantener un desarrollo afectivo. Es así como la familia es un actor importante en escuchar esa voz, reconocerla y ayudarla en su formación como persona, al igual que el ambiente escolar.

Dado que el desarrollo emocional de niñas y niños sucede en un contexto sociocultural determinado, es posible identificar que existen diferencias por las normas y mandatos culturales. Un dato revelador propuesto por Cepa *et al.* (2016) sugiere que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación con sus compañeros varones. Si bien este dato no es determinante, muestra la necesidad de estudios a profundidad en torno a la capacidad infantil de gestionar las emociones de acuerdo con su sexo-género. También plantea la inquietud de incluir la diversidad sexual y funcional en estos estudios. Otro factor por considerar es que las distintas estructuras que históricamente consideraban adecuado reprimir las emociones han ido perdiendo influencia en las sociedades, tal es el caso de instituciones como la Iglesia.

Resulta fundamental reconocer que el bienestar subjetivo de las niñas, niños y adolescentes debe entenderse también desde el marco del cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño, donde, como “sujeto de derecho”, se deben reconocer sus diferencias, promover el respeto y su cuidado integral, haciendo que las políticas públicas tengan un papel más activo en el cuidado del bienestar emocional y psicológico de las niñas, niños y adolescentes (Oyanedel *et al.*, 2014).

Por lo tanto, es necesario continuar con las indagaciones sobre el bienestar emocional en la infancia mediante el análisis de la cultura en el desarrollo de las emociones a través del análisis de género. Igualmente, al establecer que el ambiente académico y familiar juegan un papel fundamental para el desarrollo e identificación de las emociones será necesario indagar los efectos que pueda tener las acciones sociales ante la Covid19. Finalmente, es fundamental generar acciones que se difundan ampliamente para niñas y niños que busquen resarcir los efectos que ha tenido la distancia social en el desarrollo de sus emociones y, por ende, en su bienestar emocional. Es necesario que se generen actividades cotidianas tanto en la familia como en la escuela que busquen desarrollar el bienestar emocional en las niñas y niños, independientemente de la situación social en la que nos encontremos, porque esto permitirá favorecer tanto su salud mental como física.

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(6), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1710>
- Alba, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alfaro, J., Casas, F., y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1),1-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1710/171033736001>
- Alduán, A. (2016). *Diversidad familiar en el ámbito educativo*. España: Universidad de la Rioja. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001634.pdf



- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241.
- Araque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia*, 2(3), 150-161. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35/36>
- Bisquerra R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales (*Emotional Competences*). *Educación XX*, (10), 61-82.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, (17), 21-43.
- Bunijevac, M., y Đuriši , M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf>
- Buitrago, R., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Boone, R. T., y Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, (34), 1007-1016.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Henao, G., y García, M., (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Marshall, P. (2018). Matrimonio entre personas del mismo sexo: una aproximación desde la política del reconocimiento. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 201-230. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v17n49/0718-6568-polis-17-49-00201.pdf>
- Gallardo, V. P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, (18), 145-161.
- García Martín, J., y García Sánchez, J. N. (2015). La psicología positiva en el asesoramiento psicopedagógico. *International Journal of Developmental*

- and Educational Psychology*, 1(2),61-68 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851793006>
- González-Fuentes, M. B., y Andrade, P. (2016). Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(42), 69-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459653216016>
- Jiménez-Moral, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido-Martos, M., y Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.
- Larrama, D. (2015). *Violencia en el ámbito escolar: "Inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje"*. (Trabajo final de grado.) Universidad de la República de Uruguay, Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7766/1/Larrama%2c%20Dami%2c%a1n.pdf>
- López, F. (2014). *Las emociones en la educación*. España: Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/bibfxc/titulos/51813>
- Muchiut, Á. F. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes. *Revista de Educación*, (14), 137-152.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L. B., Manucci, V., y Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y educadores*, 14(3), 493-509.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., y Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77338632017>
- Padilla-Moledo, C., Castro-Piñero, J., Ortega, F. B., Mora, J., Márquez, S., Sjöstrom, M., y Ruiz, J. R. (2012). Positive health, cardiorespiratory fitness and fatness in children and adolescents. *The European Journal of Public Health*, (22), 52-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckr005>
- Punset, E. (2015). *Brújula para Navegantes Emocionales. Los secretos de nuestras emociones*. Madrid: Aguilar.
- Raciti, P., y Vivaldi, P. (2018). *Una propuesta de escalas para medir el bienestar emocional de los niños construida en el marco de una medida de lucha contra la pobreza en Italia: características psicométricas y validez concurrente de los resultados*. Italia: Instituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP). Child Indicators Research. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9582-z>
- Rodríguez-García, P. L., Gálvez, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J. J., Rosa, A., Tárraga, L., y Tárraga, P. L. (2015). Relationship between the Self-Con-



cept and Muscular Strength in Southern Spanish Children. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, (5), 222. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000222>

- Rosa-Guillamón, A. R., García Cantó, E., y Pérez Soto, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-291. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.13>
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119.
- Urbina, A. (2020). Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies. *PsyArXiv Preprints*, 1-12. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>
- Valiente, C., Fabres, R. A., Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stressed. *Journal of family Psychology*, 18(1), 97-106.
- Zubieta, E. M., y Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, (17), 277-283.